

Психология в образовании

Методологические основания изучения профессиональной культуры практического психолога образования

Н.И. Исаева

Исследование профессиональной культуры практического психолога сферы образования потребовало определения методологической «системы координат», в рамках которой решение исследовательских задач было бы адекватным и современным. На общенаучном уровне вектор данной «системы координат» задается системной методологией и ее дальнейшей разработкой в виде синергетики, а также семиотикой и гуманистической методологией.

Основными методологическими принципами исследования профессиональной психологической культуры выступили принципы системного подхода, получившего в психологии развитие в трудах Б.Ф. Ломова, А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко, К.К. Платонова, В.Д. Шадрикова, В.А. Ганзена, Н.И. Непомнящей и др.: принцип многоплановости, многомерности, многоуровневости, системной детерминации и развития. Системное описание профессиональной психологической культуры потребовало использования понятий «система», «структура», «функция», «программа», «воздействие» и «связь».

Одной из задач исследования профессиональной культуры субъекта практико-ориентированной психологической деятельности как некоторой качественной единицы явилось выявление её составляющих и способа их организации. В рамках системного подхода профессиональная культура психолога рассматривается как сложная система со множеством элементов разной природы. Оставаясь относительно обособленными, элементы и подсистемы профессиональной психологической культуры вступают между собой в отношения взаимосвязанности и взаимозависимости. При этом они имеют свои специфические свойства, не сводимые к свойствам профессиональной культуры как целостности. Целостность системы профессиональной культуры не означает гомогенности её устойчивых единиц, стремящихся к равновесию и самосохранению. Кроме этого, холистское представление о культуре предполагает возможность включения экзистенциальных и ментальных норм в состав институциональных как на уровне культуры профессии, так и на уровне профессиональной культуры отдельного субъекта практико-ориентированной психологической деятельности.

Исследуя психологические закономерности и механизмы функционирования профессиональной культуры психолога образования с позиций системного подхода, мы рассматриваем их, с одной стороны, как целенаправленную, с другой – как многоцелевую систему. При этом цели её функционирования обладают свойством неоднородности, а стратегии их достижения многообразны, что объясняется наличием самостоятельных подцелей отдельных подсистем.

Будучи целостным образованием, профессиональная культура обеспечивает субъекту практико-ориентированной психологической деятельности способность обладать потенциальными возможностями адаптации к любой профессиональной ситуации. В нашем исследовании мы выделяем два уровня профессиональных си-

туаций: ситуации, в которых психолог выступает субъектом образовательного процесса и соответственно выполняет три функции (психолог, педагог и исследователь), и ситуации, в которых психолог выступает субъектом специфичной профессиональной практико-ориентированной психологической деятельности. Независимо от ситуации ведущими условиями развития способности адаптироваться к её специфике являются:

- 1) владение психологом различными моделями поведения;
- 2) психологическая готовность (интеллектуальная и мотивационная) делать выбор модели поведения, адекватной состоянию и потребностям субъектов образовательного процесса.

Разнообразие моделей работы психолога на любом уровне создает условия для возможного выбора им действий, адекватных конкретной профессиональной ситуации. Любая профессиональная ситуация, будь то психологическое консультирование, или психодиагностика, или психокоррекция, или исследование, или обучение требует от психолога умения владеть разными моделями работы в зависимости от возрастных, индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей объекта его труда, от локуса жалобы, от имеющейся психологической проблемы, от его готовности изменяться и т.д.

Профессиональная культура психолога сферы образования на уровне субъекта образовательного пространства структурируется из профессионально-психологической, педагогической и исследовательской культур. При этом первая адекватна профессии практического психолога, вторая – профессии учителя, третья – профессии ученого. Инвариантом выделенных культур является психологическая культура субъекта профессиональной деятельности.

Изучение особенностей профессиональной деятельности и личностных качеств практикующих психологов образования, анализ имеющихся исследований в области практической психологии образования показывают, что профессиональная культура, обеспечивая мотивацию выбора психологом действий в разных профессиональных ситуациях, представляет собой единство противоположных тенденций. Полиморфизм культуры проявляется в различных способах работы психолога на уровне человека, группы или организации. Если в первом случае психолог, как правило, использует способы оказания психологической помощи, выступая в непосредственной роли психолога, то во втором – способы обучения, выступая в роли преподавателя психологии, а в третьем, – как правило, способы исследования, выступая в роли ученого.

Реализация системного подхода предполагает необходимость рассмотрения профессиональной культуры психолога-практика сферы образования с учетом составляющих её элементов и структур. Связано это с тем, что изменение в каком-то одном элементе вызывает цепь изменений в других и приводит в конечном итоге к изменению системы в целом. Это же относится и к выделенным субкультурам. В частности, изменения в исследовательской («лабораторной») культуре психолога с неизбежностью приводят к изменениям и в культуре педагогической, и в культуре профессионально-психологической. Повышение уровня исследовательской культуры приводит к качественным изменениям культуры педагогической и наоборот. Происходит это за счет внедрения в образовательный процесс и психологом, и педагогическим коллективом принципов, методов и результатов психологических исследований как в конкретном образовательном учреждении, так и в системе образования в целом.

В то же время связь исследовательской, педагогической и профессионально-психологической культуры может способствовать формированию у психолога специфической «лабораторной культуры поведения» (В.П. Трусов) в профессионально-психологических ситуациях. Отличительной чертой такого поведения становится превращение и ученика, и его родителей, и учителей в средства для получения объективных данных. В таком случае психолог как субъект образовательного пространства берет на себя роль исследователя и учителя, успешно проводящего диагностическое исследование и строящего на его основе научно-методические рекомендации учителям, родителям, администрации. Проникая же в сферу практической психологии образования, идеи «лабораторной культуры поведения» способствуют созданию специфической ситуации взаимодействия психолога с другими субъектами образовательного пространства. Специфика ситуации заключается в том, что психолог берёт на себя функцию «следователя», ученику делегирует функцию «подозреваемого», а родителям и учителям – функцию «свидетелей». Смещение психологом функций исследователя, учителя и психолога-практика становится фактором, нарушающим экологическое состояние отношений и приводящим к потере контакта, а следовательно и к нарушению ситуации профессионально-психологического взаимодействия. Такая деформация собственно профессионально-психологических функций определяется неоптимальным состоянием профессиональной культуры психолога, важнейшим фактором которого является состояние культуры психологической.

С другой стороны, повышение уровня исследовательской, как и педагогической, культуры психолога может позитивно влиять на развитие профессионально-психологической культуры. Происходит это тогда, когда идеи «лабораторной культуры поведения» не проникают в сферу деятельности психолога, а актуализируют механизмы профессиональной рефлексии, профессионального роста и самосовершенствования психолога как субъекта специфической, отличной от научной и педагогической, профессиональной деятельности. Рефлексируя, психолог четко разводит понятия диагностического обследования и исследования, формирования и развития, профессиональных научно-методических и практико-психологических рекомендаций. Важнейшим фактором позитивного влияния исследовательской и педагогической культуры на развитие профессионально-психологической и, следовательно, профессиональной культуры в целом является оптимальное состояние психологической культуры личности психолога.

Каждая из трех субкультур является внутренне сложной и специально исследуется в рамках соответствующих профессий (учителя и ученого). Выделение же их как составляющих профессиональной культуры психолога сферы образования на современном этапе обусловлено особенностями системы образования, и состоянием психологической службы образования. Сегодня на психолога сферы образования возложены три социально-профессиональных функции: психолога-практика, педагога и исследователя. Поэтому естественным является тот факт, что современный профессиональный стандарт специальности «психология» ориентирует подготовку квалифицированных психологов на выполнение трёх отличающихся по сути профессиональных функций.

Таким образом, оптимальный уровень профессиональной культуры, состоящей на уровне субъекта образовательного процесса из культуры педагогической,

исследовательской и профессионально-психологической, обеспечивает адаптацию психолога к условиям современного образовательного пространства.

Наряду с адаптивным полиморфизмом профессиональной культуры, мы, вслед за С.А. Арутюновым (1993), выделяем перспективный полиморфизм, включающий постоянно возникающие новации в профессиональной деятельности психолога. Адаптивный полиморфизм позволяет психологу выбирать способы деятельности, соответствующие профессиональным задачам (психологическим, исследовательским и педагогическим) или задачам профессиональной практико-ориентированной деятельности (диагностическим, консультативным, развивающе-коррекционным), а также ситуациям, в которых они решаются. Однако профессиональная психологическая культура обеспечивает субъекту деятельности не только способность к адаптации, но и структурированность личности, а также наличие такого механизма, который не просто осуществляет выбор модели поведения, адекватной конкретной профессиональной ситуации, но и обеспечивает внутреннюю идентичность личности психолога.

В исследовании А.О. Шарапова (2000) и дипломной работе М.А. Давыденко (2001), выполненных под нашим руководством, показано, что таким механизмом является профессиональное самосознание. В изучении особенностей профессионального самосознания автора прежде всего интересовали те когнитивные конструкции, которые несут функцию запретов в процессе осуществления профессиональной деятельности. То есть особое внимание уделялось тому, что не может делать психолог, потому что ему не позволяет его «самость». Оказалось, что для 60% психологов, участвовавших в исследовании, конструктом, выполняющим запретную функцию, является «неумение поставить себя на место другого», для 43% – «непонимание другого», для 36,7% – «неумение прогнозировать реакции другого» и «приписывание другому причин его действий», для 30% – «неумение стимулировать у другого проявление активности и инициативы». Выявленные когнитивные конструкции показывают психологическую готовность психологов к достаточно бережному отношению к введению инноваций в образовательный процесс.

Реализация системного подхода предполагает также необходимость изучения динамики профессионально-психологической культуры. В свою очередь, это требует изучения внутри культуры процессов саморегуляции, смены ценностных установок, принятия решений, анализа процесса развития профессионально-психологической культуры в целом и отдельных её частей, а также особенностей системной детерминации её развития.

В понимании развития профессиональной психологической культуры как развития субъекта практико-ориентированной психологической деятельности и самой деятельности мы опираемся на идеи культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, ядро которой составляет учение о развитии личности как опосредованном общением процессе освоения и присвоения индивидом ценностей культуры.

Интерииоризируя и оперируя специальными знаками, языком как «орудиями» профессиональной культуры, психолог преобразует свою психическую деятельность, придавая ей профессиональную направленность, формирует свой собственный «мир культуры». «Мир культуры» личности как субъекта практико-ориентированной психологической деятельности составляют специфические профессиональные значения, ценности и смыслы. Весьма плодотворными являются:

а) идея Л.С. Выготского (1983) о «культурном восхождении» и расширении личности посредством овладения собой через знак и текст культуры путем преодоления противоречия между индивидуально-психическим и культурно-историческим и б) понимание им основного закона формирования человека путем создания «культуры истории и исторической культуры». Эти мысли Л.С. Выготского имеют непосредственное отношение к «культурному восхождению» личности как субъекта профессиональной деятельности и к основному закону профессионального развития личности путем создания «культуры профессии» на уровне конкретной профессии и «профессиональной культуры» на уровне отдельного индивида. Следует отметить, что эти и другие идеи Л.С. Выготского лежат также в основе принципов формирования психологом профессионально - психологического пространства в педагогической среде.

Развитие профессиональной культуры на уровне субъекта психологической деятельности, её переход на другие уровни с позиции системной детерминации рассматривается как её качественная рекомбинация в ходе осуществления профессиональной деятельности. Переход профессиональной деятельности, профессиональной культуры, профессии с одного уровня на другой связан с качественными изменениями системы детерминант. В работах Б.Ф. Ломова (1984), Л.С. Выготского (1983), В.Д. Шадрикова (1994), Д. Ковач (1982) и других выделяются такие типы детерминант развития деятельности, как причинно-следственные связи, внешние и внутренние факторы, общие и специальные предпосылки, опосредствующие звенья.

В рамках настоящего исследования интерес представляют разработанные психологами положения о кумулятивных причинах, процессах антиципации, влиянии возможностей саморегуляции на каузальные связи и о связи саморазвития и преобразования внешних детерминант. Следует отметить, что исследование каузальных отношений как типа детерминанты требует учета всех выделенных моментов. Если внешние (общение) и внутренние (апперцепция, когнитивная схема, attitude, психологическое отношение) факторы (Б.Ф. Ломов) ускоряют или замедляют процесс профессионального развития личности как процесс освоения и присвоения культуры профессии, то опосредующие звенья, в частности, знаки и знаковые системы (Л.С. Выготский), социально-психологические явления (установки и стереотипы) придают ему определенную устойчивость. Предпосылки же представляют собой своего рода готовность или подготовленность к «восприятию» (не в психологическом смысле слова) действия причины и других детерминант (Ломов Б.Ф., 1984). В рамках нашего исследования, в определенной степени связанного с изучением профессиональных способностей психолога-практика, важным является обращение к проблеме предпосылок. Определяется это тем, что к данной проблеме исследователи чаще всего обращаются при изучении способностей (В.Д. Шадриков и др.).

Смена системной детерминации развития профессиональной культуры субъекта практико-ориентированной психологической деятельности означает завершение определенной стадии развития и заключается во включении в системную детерминацию достигнутых результатов. При этом результаты (когнитивные структуры, мотивы, ценности и т.п.) могут выполнять роль различных детерминант: либо факторов, либо предпосылок, либо опосредующих звеньев развития.

Профессиональная культура психолога имеет свою программу функционирования, определяемую как «.. порядок действий, в результате которых система

переходит из одного состояния в другое» (Амосов Н.М., 1968, с. 20) и представляющую собой «определенную последовательность изменений во времени, которая заключена в самой структуре системы и реализуется при определенном внешнем воздействии» (там же, с. 5). Построение программы функционирования профессиональной культуры, нахождение ее алгоритма происходит путем моделирования, которое является центральным методом системного анализа. Подчеркивая значение моделирования для психологии, В.А. Лефевр показал, что именно иллюзия существенным образом задержала развитие психологии (Лефевр В.А., 1990, с.26), что, когда мы описываем «реальное событие», наши утверждения относятся к самому событию, минуя его репрезентацию в модели. Проблема психологического моделирования разрабатывалась в работах Б.Г. Ананьева (1996), Б.Ф. Ломова (1984), К.К. Платонова (1984) и др.

Методологическое значение для нашего исследования имеют следующие положения, разработанные в психологии относительно моделирования:

- психологическое моделирование есть «построение понятийной, знаковой или процессуальной конструкции, внутренние связи которой отражают наиболее важные свойства изучаемого объекта» (см. «Словарь социально-психологических понятий», с. 46–47);
- психологическое моделирование, в отличие от математического, ориентировано на учет контекста, в котором протекает и разворачивается моделируемый процесс (Ломов Б.Ф., 1984, с. 58). В рамках нашего исследования моделирование профессиональной психологической культуры строится с учетом особенностей практико-ориентированной психологической деятельности, протекающей и разворачивающейся в специфичном образовательном пространстве;
- в психологии существует теоретическое и эмпирическое моделирование, связанное с методами проектирования (там же, с. 408);
- существует три типа психологических моделей: дескриптивные, концептуальные и нормативные (там же, с. 57–61, с. 222–223). Мы используем концептуальную психологическую модель профессиональной психологической деятельности. Следует отметить, что понятие концептуальной модели наиболее разработано в инженерной психологии и рассматривается в качестве компонента психического образа. В структуре последнего, наряду с «концептуальной моделью» (Завалова Н.Д., Пономаренко В.А., 1980; Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А., 1986), выделяют такие компоненты, как «оперативный образ», «образ-цель», «образ-фильтр» и «образ-образец» (Ошанин Д.А., Зальцман А.М., 1973);
- моделирование является как методом познания, так и методом управления системой.

Психологическое моделирование как познавательно – преобразовательная процедура имеет свою программу, реализующуюся во времени в виде последовательно осуществляющихся действий и, таким образом, рассматриваемую как технологическая цепочка: 1) определение задачи моделирования; 2) построение структурной модели; 3) выбор существенных элементов и определение функциональной связи между ними (Амосов Н.М., 1968). Наряду с программой, модельное познание имеет и свои специфические особенности:

1. Модель предполагает сознательное и целенаправленное упрощение моделируемого процесса или явления; общность процедуры моделирования характерна

и для научного мышления, и для обыденного сознания (Лейбин В.М., 1982; Платонов К.К., 1984). При этом следует отметить, что моделирование основано на таком упрощении реального процесса или явления, которое позволяет воспринимать его целостно, в существенных характеристиках.

2. Модель выполняет двойную функцию:

а) функцию получения нового знания и упорядочивания имеющихся знаний об исследуемой реальности;

б) функцию преобразовательного, технологического потенциала (Вартофский М., 1988).

Любая модель, с одной стороны, представляет собой воплощение идеи, а с другой, – в динамическом аспекте – является средством реализации цели. Модель одновременно учитывает цель и гарантирует её реализацию (там же, с. 127). Таким образом, в модели профессиональной культуры психолога сферы образования заключены две возможности: возможность структурирования информации и возможность обеспечения достижения целей.

По своей сути модель профессиональной психологической культуры представляет собой и формальную структуру, и эвристическую конструкцию, предлагающую варианты структурирования нашего понимания внутреннего мира человека как субъекта профессиональной практико-ориентированной психологической деятельности в условиях образовательного пространства.

Основными принципами моделирования профессионально-психологической культуры в исследовании выступили:

1) принцип соответствия модели исследуемой реальности;

2) принцип переноса информации, полученной на более простой модели, на реальный объект;

3) принцип «этажности», или уровневости (Амосов Н.М., 1968, с.18), модельной обработки информации.

В силу того, что моделирование в психологии относят к эмпирическим методам научного познания, наряду с наблюдением, самонаблюдением, биографическими и психодиагностическими методами (Ананьев Б.Г., 1996, с.302), в рамках нашего исследования используется когнитивный подход. Когнитивный подход к анализу профессиональной психологической культуры базируется на следующих положениях, раскрывающих когнитивные аспекты культуры психолога образования. Суть профессиональной психологической культуры на уровне субъекта деятельности состоит в построении в его когнитивной системе концептуальных конструкций образа «мира профессии», определенным образом соотносящихся с моделью профессии. Концептуальные конструкции образа «мира профессии» практического психолога образования выражаются с помощью языка. Изменяя когнитивные структуры, обогащая их, переструктурируя понимание профессиональной деятельности, а следовательно и профессиональной культуры, то есть, изменяя внутренние модели, психолог изменяет и реальное профессиональное поведение.

Модельный подход, реализуемый в исследовании, обладает некоторой спецификой, обусловленной промежуточным между теорией и экспериментом статусом моделей. Построение модели профессиональной психологической культуры открывает путь как к теоретическому осмыслению данного феномена, так и к его экспериментальным исследованиям. Созданная модель профессиональной культуры психо-

лога сферы образования, как и любая другая модель, способна обогащаться информацией в процессе как теоретического, так и практического ее использования. Кроме этого, модельное познание (подход) психологической культуры в качестве профессиональной позволяет построить её базовые психологические модели.

В определении метода моделирования как основного в рамках настоящего исследования мы опирались, во-первых, на такую специфическую особенность профессиональной практико-ориентированной психологической деятельности, как использование непараметрических (метафорических) методов сбора информации и, во-вторых, на возможности использования термина «модель» в статусе метафоры (Налимов В.В., 1974, с. 137). Особенно плодотворно понимание модели как метафоры «в исследовании феноменов культуры и её функций, поскольку включает в себе необходимый элемент абстракции, который, не исключая полиморфности термина «модель», вместе с тем указывает на содержащиеся в нем определенные логические моменты» (Савранский И.Л., 1979, с. 7).

В данной работе мы исходим из допущения, что метафора играет ключевую роль в профессиональной психологической культуре, как и в любой другой культурной системе. Данное допущение мы строим, опираясь на два важнейших момента. Во-первых, метафора является важным культурным механизмом, отвечающим за смыслообразование и консервацию смысла (Гудков Л.Д., 1994, с. 145), а также за смыслопреобразование. Это, в свою очередь, показывает, что метафоричность профессионального сознания и профессионального психологического мышления является показателем культуры практико-ориентированного психолога. Во-вторых, рассматривая профессионально-психологическую культуру как «смысловую систему», мы получаем в виде метафоры ключ к ее развитию. Таким образом, одним из базовых принципов построения системы развития профессиональной культуры психолога образования является принцип метафоричности.

Новым движением в науке, свидетельствующим о смене парадигмы в направлении «самоструктурирования сложных систем», является теория самоорганизации (синергетика), рассматриваемая в рамках развития системного подхода. Превращению синергетического принципа во всеобщий теоретический и методологический принцип способствовали работы Г. Хакена, Г. Николис, И.Р. Пригожина, С.П. Курдюмова, Е.Н. Князевой, С.П. Капицы, Г.Г. Малинецкого и др.

Необходимость обращения к синергетическому методологическому ориентиру в процессе исследования профессионально-психологической культуры вызвана рядом причин. Во-первых, культура профессии, представляя ее «суперструктуру», является системой одновременно самоорганизующейся, саморазвивающейся, адаптирующей и управляемой. В рамках синергии проблема управляемого развития принимает форму проблемы самоуправяемого развития (Князева Е.Н., Курдюмова С.П., 1992, с.4). В таком случае исследование психологии профессиональной культуры предполагает выявление её собственных тенденций развития. Во-вторых, именно синергетический подход позволяет преодолеть ограниченность системного подхода, проявляющего невнимательность к уникально-творческому (Белов Г.А., 1993) и неспособность адекватно выразить содержание цельного опыта (Сагатовский В.Н., 1995).

Понятие «синергия» в рамках исследования профессиональной культуры психолога образования означает достижение им в ходе осуществления практико-

ориентированной психологической деятельности мультипликативных эффектов. Смысл этих эффектов заключается в том, что потенциал профессиональной культуры становится больше совокупного потенциала её элементов, а одно и то же профессиональное действие психолога одновременно приносит пользу и объекту его деятельности, и ему самому как субъекту и как личности.

Моделирование профессиональной культуры психолога образования потребовало обращения к базовым понятиям синергетического описания явления: эволюция, коэволюция, самоорганизация, сложность, хаос, нелинейность, нестабильность, открытость, неравновесность, бифуркация, аттрактор

Синергетика предполагает реализацию ряда методологических установок в изучении профессиональной культуры психолога образования. Профессиональная культура психолога образования, а следовательно и профессия практического психолога образования как профкультурная система является качественно иным по сравнению с составляющими её культурами сложным эволюционным целым. С позиции синергетики принципом объединения частей в целое является «установление общего темпа развития входящих в целое частей (сосуществование структур разного возраста в одном темпомире ..)» (Князева Е.Н., Курдюмова С.П., 1992, с.5).

Сегодняшний этап развития профессии практического психолога образования, а с ней и профессиональной культуры, характеризуется сосуществованием структуры педагогической культуры как наиболее ранней части профессиональной культуры, структуры собственно профессионально-психологической культуры, развивавшейся на базе культуры педагогической, и структуры исследовательской культуры, с необходимостью развивающейся в рамках психологической культуры.

Таким образом, эволюция профессиональной культуры психолога образования имеет свои особенности, связанные, во-первых, со спецификой экстенсивного этапа развития профессии, субъектами которой были педагогические работники, прошедшие специальную краткосрочную (в основном 9-ти месячную) переподготовку и получившие квалификацию «педагог-психолог», и не прошедшие её, но имеющие, как правило, высокий уровень педагогической культуры. Включение учителя в новую профессиональную деятельность потребовало не только развития «новой» профессионально-психологической культуры на базе «старой» профессионально-педагогической, но и трансформации педагогической культуры учителя в педагогическую культуру психолога. Во-вторых, система образования была готова принять нового специалиста-психолога, но такого, который способен оказать помощь ученику в интересах самой системы, а не ребенка. Это потребовало от психологов, во-первых, развития диагностических и коррекционных умений и способностей. Во-вторых, профессионально-адекватная реализация этих умений требовала высокого уровня профессиональной культуры. И, в-третьих, система образования не была готова сама принимать помощь таких специалистов, что и задержало развитие исследовательской культуры практического психолога образования.

Профессиональная культура психолога образования, являясь сложноорганизованной системой, имеет множество путей и собственных тенденций развития. Предопределенность развертывания тех или иных процессов развития профессиональной культуры (как и профессии) появляется на определенных стадиях её эволюции с выбором пути в точках бифуркации (ветвления). Настоящее состояние профессии порождается её историей, то есть прошлым, и в то же время формируется в соответствии с

будущим состоянием системы образования и местом в ней профессии практического психолога. Данное положение синергетики показывает, что никакой системе нельзя навязывать пути её развития. Необходимо лишь понять, как способствовать её собственным тенденциям развития и как вывести её на этот путь, то есть проблема управляемого развития принимает, таким образом, форму проблемы самоуправяемого развития (Князева Е.Н., Курдюмова С.П., 1992, с. 4). Нельзя навязывать и то, что вступает в противоречие с её внутренними процессами.

Моделирование профессиональной психологической культуры в рамках синергетического подхода предполагает, что эффективное управление профессионально-культурными процессами с целью их оптимизации и развития в желаемом направлении и на этапе подготовки, и на этапе осуществления психологической деятельности в сфере образования по своей сути есть вопрос выбора и построения соответствующих воздействий. При этом следует помнить, что малые, но резонансные, то есть правильно организованные, воздействия на сложные системы, к которым относится и человек, и профессия, и профессиональная культура чрезвычайно важны (Князева Е.Н., Курдюмова С.П., 1992, с.5).

Важнейшим явлением профессиональной культуры является норма поведения, общения и деятельности специалиста. Синергетический подход позволяет подойти к норме не как к предписанию, или требованию, или ожиданию от психолога соответствующего поведения, а как к легитимизации разнообразных культурных образцов, признанных в качестве нормальных. Такое понимание культурной нормы связано с проблемой свободы, сущность которой кроется в акте экзистенциального выбора психологом профессиональных действий, сопряженного с личной его ответственностью как субъекта деятельности. В то же время свобода выбора культурного образца возможна только в контексте неопределенности (хаоса). Современный этап развития профессии «практический психолог образования» характеризуется поисками рационального в неопределенности (хаосе) функций деятельности психолога, его переживаний и установок. При этом хаос может выступать как созидающее начало, играть конструктивную роль в функционировании профессии практического психолога образования (профессиональной психологической культуры), так как через хаос осуществляется связь разных уровней профессии и направлений профессиональной практико-ориентированной психологической деятельности.

В рамках синергетической модели профессиональной психологической культуры как реальности принцип «порядка через (из) хаос (а)» раскрывает понимание механизма самоорганизации случайных, хаотичных профессиональных действий психолога. Одним из важнейших утверждений концепции самоорганизации является утверждение об опосредованности самоорганизации неустойчивым состоянием системы: упорядочивание идет через неустойчивость. Таким неустойчивым состоянием может быть «динамический хаос». Но более общая «регулятивная идея» концепций самоорганизации выражена в идее «порядка через флуктуации», которая, «обозначая конструктивную роль случайности в процессах самоорганизации, может рассматриваться как обобщение идеи «порядка из хаоса» (Концепции самоорганизации: становление нового образа научного мышления. – М.: Наука, 1994, с. 29–30). Именно в момент неустойчивости (флуктуации) малые возмущения могут разрастаться в макроструктуры. То есть в этот момент возникает неустойчивое состояние профессии (про-

фессиональной культуры) и появляется особая точка перехода (на языке синергетики «точка бифуркации»), в которой профессия (профессиональная культура) как система производит выбор новых образцов поведения, ценностей и т.д. Такая особенность развития и становления профессии практического психолога образования особенно заметна при анализе имеющихся на сегодня концепций психологической практики в образовании, личности и деятельности психолога образования.

Э. Фромм отмечал, что относительная неопределенность – вещь вполне нормальная, ибо она вызывает к жизни активизацию всех способностей человека (Фромм Э., 1994, с.357). Эффект такой активизации психолога сферы образования во многом зависит от состояния системы образования.

Одной из важнейших особенностей поведения профессиональной психологической культуры как системы в точках бифуркации является нелинейность ее структурных сдвигов, выражающаяся в многовариантности и альтернативности культурных образцов поведения и деятельности психолога (норма–выбор) как «динамический хаос» Нелинейность профессионально-психологической культуры, а следовательно и способов профессиональной деятельности практического психолога задает такие области достоверности и очевидности (эвидентности) профессионального мышления специалиста, в которых и разворачиваются процессы конструирования и конституирования профессиональных смыслов и ситуаций.

«Нелинейное мышление, вводимое синергетикой, – это готовность к появлению нового, к выбору из альтернатив, к неожиданному разрастанию флуктуаций в макроструктуре, а также понимание возможности ускорения темпов развития, инициирования процессов быстрого нелинейного роста. Новое возникает в результате флуктуации как эмерджентное, т.е. непредсказуемое и невыводимое из наличного, и в то же время новое «запрограммировано» в виде спектра возможных путей развития, спектра относительно устойчивых структур – аттракторов» (Князева Е.Н, Курдюмова С.П., 1993, с.42).

Таким образом, синергетический подход показывает, что развитие и становление профессиональной психологической культуры (профессии) происходит через неустойчивость, через бифуркацию, через случайность.

Профессиональная психологическая культура относится к классу «открытых систем», характерной особенностью которых является наличие неравновесной структуры. Придерживаясь точки зрения В.П. Зинченко (1994), согласно которой культура не имеет степеней, в исследовании вводится понятие «оптимального состояния» профессиональной психологической культуры. Инструментально оптимальность профессиональной психологической культуры определяется нами как характеристика её состояния, которая объективируется в моделях деятельности и поведения психолога, способствующих достижению профессиональных целей. Оптимальное состояние культуры может быть описано на основе положений концепции неравновесных состояний, разрабатываемой в рамках синергетики применительно к психологии (Прохоров А.О., 1996). Оптимальное состояние профессиональной культуры – это равновесное состояние, при котором существует симметрия между профессиональной психологической культурой и образовательным пространством как сферой её приложения, обусловленная равноценным обменом информацией и энергией между ними.

Персонификация культуры позволяет увидеть возможные её отклонения относительно оптимума как в сторону повышения активности, так и в сторону понижения. Отклонившиеся от оптимума состояния культуры мы определяем как неравновесные. Повышение активности культуры свидетельствует, с одной стороны, о повышении её роли в развитии и функционировании образовательного пространства, об изменении иерархии её функций, о повышении в целом значения психологической функции в образовании, об изменении образовательной ситуации в сторону её гуманизации, демократизации и о готовности образовательной системы изменяться, с другой стороны, – о развитии профессии, её культуры, а также личностном и профессиональном самоопределении её субъекта (профессионала).

Понижение активности культуры может свидетельствовать как о снижении её роли в функционировании образовательного пространства, снижении психологической функции в образовании, отсутствии или снижении доверия системы образования к её возможностям, так и о потере его идентичности профессии, трудностях личностного и профессионального самоопределения субъектов практико-ориентированной психологической деятельности и, следовательно, о проблемах профессиональной подготовки психологических кадров для системы образования. Потеря культурой профессиональной идентичности может быть связана или с кризисом профессии, или с состоянием культурного пространства системы образования.

Неравновесные состояния профессиональной психологической культуры как системы являются функциональной структурой, образование которой обусловлено внесением потока информации и энергии в неё как открытую систему. При этом носителем такой информации являются как профессионально-психологическая, так и педагогическая среда. Неравновесные состояния профессиональной психологической культуры представляют собой результат скачкообразного её ответа на изменение внешних условий, каковыми являются условия функционирования образовательного пространства. За симметрию культуры профессии практического психолога образования и её нарушение на уровне профессии и профессиональной психологической культуры на уровне субъекта деятельности ответственны как ситуация в образовании в целом, так и в конкретном образовательном учреждении, приводящие культуру в состояние неравновесности.

Неравновесное состояние (функциональная структура) культуры профессии и профессиональной культуры обладает определенным количеством энергии, зависящим от развитости профессии и профессионализма её субъекта. При этом возможны два исхода: либо имеющаяся энергия диссипирует (лат. *dissipatio* -- рассеивание) посредством определенного поведения носителя культуры (профессии или конкретного её субъекта), либо способствует образованию новых элементов и структур в культуре. В первом случае и культура профессии, и профессионально-психологическая культура теряют свою специфичность, «поглощаясь» другой (педагогической) профессией и культурой, во втором – приближается к своему оптимуму.

Одной из важных функций неравновесного состояния является детерминация процессов новообразований в культуре. «Порядок возникает через флуктуацию (колебание), которая расшатывает старый порядок и ведёт к появлению точки бифуркации (точки перехода, разветвления)». Именно в точке бифуркации под влиянием различных факторов определяется направление и характер дальнейшего развития культуры. С нашей точки зрения, это и есть механизм возникновения профессиональной психо-

логической культуры как новообразования психологической культуры личности и механизм её дальнейшего развития как перехода в качественно иное состояние. Возникающие новообразования, обладая способностью сглаживать неравновесность, ведут к переходу профессиональной психологической культуры в относительно устойчивое, равновесное состояние. Нами такое состояние определяется как оптимальное с точки зрения его соответствия культуре профессии. Неравновесные и равновесные состояния (структуры) цикличны. Полный динамический цикл («равновесие – неравновесие – равновесие») сопоставим с темпоральным континуумом («прошлое – настоящее – будущее») развития культуры профессии.

Как и любая открытая система, профессиональная культура имеет темпоральную организацию, обеспечивающую ей стабильность, а её построение и функционирование обеспечивают темпоральные закономерности. Последние позволяют установить зависимость между нерациональными установками и рациональными программами действий субъекта деятельности. Нерациональные, т.е. доопытные, установки формируются у будущих психологов в период их профессиональной подготовки. Связано это с тем, что в этот период, как правило, за исключением практики, которая по учебному плану составляет небольшой процент времени от общей продолжительности обучения, реальный объект их будущей профессиональной деятельности замещается знаком. Это, в свою очередь, способствует формированию у студентов, с одной стороны, установок доверия к получаемой профессиональной информации и свободы в выборе теоретических концепций, с другой – установки страха, связанного с ожиданием неприятных переживаний из-за реализации ими возможно непрофессиональных действий и, соответственно, нежелательных последствий и т.п.

По результатам исследования, проводимого И.А. Кучерявенко, психологи-практики приоритетным направлением в своей деятельности считают психодиагностику. Психологически это как раз и связано с тем, что психодиагностические процедуры обязательно имеют описание необходимых действий, что снижает риск выбора психологом непрофессиональных действий. А это, в свою очередь, снимает проблему нежелательных не только для другого, а главное для самого психолога последствий проведения психодиагностических процедур. Установка страха снижает активность психолога-практика сферы образования в плане проведения психологических консультаций, так как каждое действие психолога, с одной стороны, предполагает возникновение определенных действий со стороны консультируемого, с другой – выбирается (ориентировано) с учетом последних.

В данной статье мы рассмотрели возможности использования системного подхода и синергетики в исследовании профессиональной культуры психолога образования.

-
1. Амосов Н.М. Моделирование сложных систем. – Киев: Наукова Думка, 1968. – 88 с.
 2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – М.; Воронеж, 1996. – 384 с.
 3. Арутюнов С.А. Адаптивное значение культурного полиморфизма // Этнографическое обозрение. – 1993. – № 4. – С. 41-56.

4. Белов Г.А. Современные когнитивные подходы и методы исследования // Кентавр. – 1993. – № 4. – С. 135–150.
5. Вартофский М. Модели. Репрезентации и научное понимание / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1988. – 507 с.
6. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3: Проблемы развития психики. – С. 5–313.
7. Гудков Л.Д. Метафора и рациональность. – М.: РУСИНА, 1994. – 430 с.
8. Завалова Н.Д., Пономаренко В.А. Структура и содержание психического образа как механизм внутренней регуляции предметных действий // Психологический журнал. Т. 1. – 1980. – № 2. – С. 7–15.
9. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности. – М.: Наука, 1986.
10. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
11. Князева Е.Н., Курдюмова С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. – 1992. – №12. – С.3–21.
12. Князева Е.Н, Курдюмова С.П. Синергетика: начала нелинейного мышления // Общественные науки и современность. – М., 1993.
13. Ковач Д. Взаимодействие в парных системах и проблема доминирования// Психологический журнал. – 1982. – № 6. – С.45–49.
14. Концепции самоорганизации: становление нового образа научного мышления. – М.: Наука, 1994.
15. Лейбин В.М. «Модели мира» и образ человека. Критический анализ идей Римского клуба. – М.:ИПЛ, 1982. – 255 с.
16. Лефевр В.А. От психофизики к моделированию души // Вопросы философии. – 1990. – № 7. – С. 25–31.
17. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
18. Налимов В.В. Вероятностная модель языка. – М.: Наука, 1974. – 272 с.
19. Ошанин Д.А., Зальцман А.М. Об оперативности образа контролируемого процесса // Психологические вопросы саморегуляции деятельности / Под ред. Д.А Ошанина, О.А. Конопкина. – М.: Педагогика, 1973. – С. 13–22.
20. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.
21. Прохоров А.О. Концепция неравновесных состояний // Вопросы практической психологии. – Саратов, 1996. – Вып. VIII. – С. 17–20.
22. Сагатовский В.П. Антропологическая целостность: статус и структура // Очерки социальной антропологии. – СПб.: Петрополис, 1995. – С. 41–55.
23. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Пер. с англ. – М.: Республика, 1994. – 447 с.